

Flitner, Elisabeth

Auf der Suche nach ihrer Praxis. Zum Gegensatz von "ermutigender Pädagogik" und "enttäuschender Erziehungswissenschaft"

Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Pädagogisches Wissen. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 93-108. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 27)



Quellenangabe/ Reference:

Flitner, Elisabeth: Auf der Suche nach ihrer Praxis. Zum Gegensatz von "ermutigender Pädagogik" und "enttäuschender Erziehungswissenschaft" - In: Oelkers, Jürgen [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Pädagogisches Wissen. Weinheim ; Basel : Beltz 1991, S. 93-108 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-218672 - DOI: 10.25656/01:21867

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-218672>

<https://doi.org/10.25656/01:21867>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

27. Beiheft

Pädagogisches Wissen

Herausgegeben von

Jürgen Oelkers und H.-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1991

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1991 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Satz (DTP): Brigitte Apel, 3109 Wietze
Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41127-8 **Deutsches Institut
für Internationale
Pädagogische Forschung
Bibliothek
Frankfurt**

77/1720

Inhalt

Vorwort	9
 I. Einleitung	
JÜRGEN OELKERS / H.- ELMAR TENORTH Pädagogisches Wissen als Orientierung und als Problem	13
 II. Trends und Suchbewegungen der Erziehungswissenschaft	
JOCHEN KADE / CHRISTIAN LÜDERS / WALTER HORNSTEIN Die Gegenwart des Pädagogischen – Fallstudien zur Allgemeinheit der Bildungsgesellschaft	39
DIETER NEUMANN Bemerkungen zur Ablösung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Verdrängt oder überwunden?	67
ELISABETH FLITNER Auf der Suche nach ihrer Praxis – Zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“	93
DIETER LENZEN Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis – Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft	109
 III. Pädagogisches Wissen in professionellen Kontexten	
EWALD TERHART Pädagogisches Wissen – Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens	129
BERND DEWE / FRANK OLAF RADTKE Was wissen Pädagogen über ihr Können? Professionstheoretische Überlegungen zum Theorie-Praxis-Problem in der Pädagogik	143

KLAUS HARNEY	
Pädagogik am Ball – Zur Problematik pädagogischer Professionalität im Erwachsenenensport	163
JÜRGEN DIEDERICH	
Pädagogische Rezepte – theoretisch betrachtet	181
KLAUS-PETER HORN	
„Schöngeistiges Zusatzwissen“ oder „Empathie“? Stichworte zum studentischen Umgang mit pädagogischem und erziehungswissenschaftlichem Wissen	193 ✕
 IV. Spielräume der öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens	
JÜRGEN OELKERS	
Topoi der Sorge – Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens	213
SIEGFRIED UHL	
Sprache und Argument in der Pädagogik der Grünen	233 ✕
LOTHAR WIGGER	
Defizite – Exempel der Argumentation. Die Landschulreform und die Wiedereinführung kleiner Grundschulen	251 ✕
KONRAD WÜNSCHE	
Das Wissen im Bild – Zur Ikonographie des Pädagogischen	273
H.-ELMAR TENORTH	
Pattys Trauma – Oder: die offenbaren Geheimnisse der Pädagogik	291 ^{MP}
PETER MENCK	
Die Schulmeister-Kantate von Telemann	307
 V. Argumentationsweisen, Stilfiguren und Einstellungen	
HARM PASCHEN	
Zur argumentativen Einheit pädagogischen Wissens	319
PETER VOGEL	
System – Die Antwort der Bildungsphilosophie?	333
ALFRED K. TREML	
Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung	347

GERHARD DE HAAN	
Über Metaphern im pädagogischen Denken	361
HORST RUMPF	
Über die notorische Ernsthaftigkeit des pädagogischen Wissens – Erörtert an drei Schulbankinschriften und zwei Lehrgesprächen	377
VI. Literaturberichte	
JÜRGEN OELKERS	
Bearbeitung von Erinnerungslast – Erziehungswissen in literarischen Texten	393
DIETLINDE HEDWIG HECKT	
Pädagogisches Wissen in Kinderbüchern	407
CHRISTIAN LÜDERS	
Spurensuche – Ein Literaturbericht zur Verwendungsvorschung	415
Hinweise zu den Autoren	439

Auf der Suche nach ihrer Praxis

Zum Gegensatz von „ermutigender Pädagogik“ und „enttäuschender Erziehungswissenschaft“

Wären MARTINUS LANGEVELD und WILHELM FLITNER vor zehn Jahren gestorben, so hätten sie in der „Zeitschrift für Pädagogik“ wahrscheinlich einen Nachruf erhalten, der sich am Ausgang der geisteswissenschaftlichen Epoche situiert und die historische Bedeutung der Verstorbenen betont hätte. Es wäre ein Rückblick gewesen. In den vergangenen zehn Jahren hat sich aber etwas verändert, und die „Mitteilung der Redaktion“ zum Tode LANGEVELDS und FLITNERS blickt 1990 in die Zukunft. Sie mahnt zur Weiterentwicklung des pädagogischen Erbes, indem sie die Leser an die Grenzen der Erziehungswissenschaft und die bleibende Bedeutung außerwissenschaftlichen Engagements für die Identität der Disziplin erinnert:

„Beide waren einer praktischen Pädagogik verpflichtet, die die moralische Erziehung des Kindes in den Mittelpunkt ihres Interesses stellte, und dabei ausdrücklich auch religiöse Bezüge suchte ... Die Redaktion der Zeitschrift für Pädagogik zeigt den Tod beider Männer als Verlust für unsere Disziplin an, der daran erinnert, daß sie ihre Identität nicht allein als Wissenschaft finden kann“ (ZfPäd Heft 2/90, S. V).

Eine Bestätigung, daß es der Disziplin nicht nur um Wissenschaft zu tun sei, wäre in vergleichbaren sozialwissenschaftlichen Zeitschriften überraschend, aber wer die Herkunft der Pädagogik aus der Lehrerbildung kennt und ihre bleibende Nähe zur Institutionen- und Politikberatung, zur Sozialarbeiterinnenausbildung und außeruniversitären Erwachsenenbildung im Auge hat, versteht, was gemeint ist: der pädagogische Praxisbezug. Genau besehen hat er das Fach nie verlassen, auch und gerade in seiner realwissenschaftlichen Wendung nicht. Je mehr Forschungskapazität sich hier versammelte, je mehr tatsächlich empirisch und historisch mit den Methoden und Erklärungsansätzen der Sozialwissenschaften und bald auch mit beeindruckenden Ergebnissen geforscht wurde, desto mehr wurde gleichzeitig auch zum „Praxisbezug“ und spezifischen Charakter der Erziehungswissenschaft als „praktischer Wissenschaft“ nachgedacht und geschrieben. Auch die Forschung hat sich ihm zuweilen eher unfreiwillig als vorsätzlich entzogen. So gesehen war die „realistische Wendung“ eine Fortsetzung der pädagogischen Praxisorientierung mit anderen Mitteln.

Was ist aber neu? Ist es berechtigt, von einem „Comeback“ der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ (OELKERS 1990 b, S. 627) zu sprechen, oder warum sonst hebt die Erinnerung an MARTINUS LANGEVELD und WILHELM FLITNER heute das Bleibend-Gültige ihres pädagogischen Interesses hervor, während vor zehn Jahren in jeder Sachdiskussion der „Verdacht einer tiefgreifenden Irrationalität der geisteswissenschaftlich-kulturphilosophischen Pädagogik als solcher“ (so, referierend, OELKERS 1979, S. 846) mit zur Debatte stand, auf den auch die verbindliche Formulierung eines Nachrufs hätte Rücksicht nehmen müssen? So einfach, wie oben angedeutet, hat sich der „Praxisbezug“ nicht fort-

gesetzt, denn die reale Verwissenschaftlichung der Disziplin hat ihn nicht ausgespart. Den gewandelten Ansprüchen seines szientifischen Umfelds folgend ist er selbst Wissenschaft geworden, kann auf weniger als einigen hundert Druckseiten kaum noch begründet werden, und vor allem: wer ihn unter den Anforderungen der Wissenschaftlichkeit ernstlich sucht, kann ihn praktisch nicht haben, weil er eben forscht und mindestens solange er forscht nicht gleichzeitig lehrt oder erzieht oder berät. – Umgekehrt gilt das auch, wie die Untersuchungen zur „Lage der Erziehungswissenschaft“ zeigen: wem seine praktische Tätigkeit in der Lehre und Beratung, in der Erwachsenenbildung und Lehrerfortbildung vordringlich ist, der kann weniger forschen und publizieren.

Äußerlich betrachtet erscheint die Disziplin als eine „Klassengesellschaft“ (BAUMERT/ROEDER 1990, S. 88). Einer viel forschenden Klasse von Hochschullehrern steht eine praxisgebundene Professorengruppe gegenüber, deren Angehörige über wenig Forschungsgelegenheiten verfügen und wenig in wissenschaftlichen Zeitschriften publizieren. Etwa zwölf Dutzend Hochschullehrer (15%) publizieren ebensoviel wie alle übrigen Pädagogik-Professoren zusammengekommen (ebd., S. 77). Die Professoren aus den produktivsten Fachbereichen publizieren im Schnitt neunmal mehr und werden zehnmal mehr zitiert als Professoren aus „forschungsinaktiven“ Fachbereichen (ebd., S. 80). In mindestens einer Hinsicht sind allerdings die als „praxisorientiert“ bezeichneten Fachbereiche mit „niedrigem“ oder „eher niedrigem“ Publikationsniveau den anderen voraus: sie bilden die Mehrheit (ebd., S. 89).

Mit der Feststellung, daß „praxisorientierte“ Fachbereiche in den Erziehungswissenschaften sehr zahlreich sind, ist allerdings nicht gesagt, daß die Disziplin eine Blüte ihres „Praxisbezugs“ erlebe. Mit „Praxisbezug“ ist herkömmlicherweise das Engagement der Wissenschaftler für das, was außerhalb der Wissenschaft geschieht, gemeint, ein Engagement für pädagogische Reformen in der Schule und in der Sozialarbeit, in der Bildungs- und in der Sozialpolitik. Und da ist kaum eine Täuschung möglich; zwar findet die Untersuchung zur „Lage der Erziehungswissenschaft“, daß auf 100 Pädagogikprofessoren durchschnittlich 180 „praktische Funktionen“ entfallen, in denen sie außerhalb der Hochschule lehrend und beratend arbeiten (ROEDER 1990, S. 657), aber das Häuflein derer, die sich heute noch wie „Reformpädagogen“ engagieren, die sich in Seminaren, auf Erzieherinnenfortbildungen und in Festvorträgen, vor Parteiversammlungen und evangelischen Kirchengemeinden, im Angesicht von Stiftungsräten und Kultusministern als jene Mischung von Wissenschaftler, Politiker und pädagogischem Wanderprediger zu erkennen geben, wie sie etwa für E. SPRANGER, H. NOHL und W. FLITNER und für viele Zeitgenossen bis in die 70er Jahre hinein charakteristisch war und ihrer praktischen Wirksamkeit zugrundelag – dieses Häuflein ist wohl so klein geworden, daß eine Durchschnittsberechnung pädagogischen Praxisengagements sie heute als „Ausreißer“ beseite lassen müßte. Es gibt eine Krise des „Praxisbezugs“, die damit zu tun hat, daß Bildungsverwaltungen und andere politische Instanzen heute weniger Interesse an der Erziehungswissenschaft nehmen als vor fünfzehn Jahren, während gleichzeitig die erziehungswissenschaftliche Forschung nicht ohne weiteres den Adressaten wechseln kann, sich etwa wieder verstärkt an die einzelnen Lehrerinnen richten, denn ihre Resultate sind großenteils nicht unmittelbar in erziehungs- und unterrichtspraktische Empfehlungen übersetzbar. Dieses Dilemma scheint mir mit angesprochen zu sein, wenn die Redaktion der „Zeitschrift für Pädagogik“ die Disziplin an den pädagogischen Teil ihrer Identität erinnert.

Die Krise des Praxisbezugs wirkt in die Erziehungswissenschaft zurück. Von Anfang der „realistischen Wendung“ an war klar – und eben das war auch Programm –, daß

Erziehungswissenschaft dazu antrat, pädagogische „Illusionen“ aufzulösen, Anspruch und Realität des Bildungssystems miteinander zu konfrontieren, den ideologischen Anteil der Realitätsbehauptungen idealistischer Pädagogiken zu erweisen, und genau darin wurde ihre „Praxisrelevanz“ gesehen. Die Überzeugung, daß wissenschaftliche Aufklärung grundsätzlich realitätstüchtiger und damit handlungsfähiger mache, ging da ein; die Linke dachte mit ENGELS, daß die (Sozial)-Arbeiterschaft in den Regalen der proletarischen Bücherstuben die geistigen Werkzeuge ihrer politischen Befreiung vorfinden müsse und schickte sich an, sie zu schreiben; die Psychoanalyse trug den Gedanken bei, daß treffende Analyse allemal handlungsfähiger mache als anhaltende Verblendung. Ob wir bei ROTH oder BLANKERTZ, MOLLENHAUER oder KLAFKI nachlesen, der Wert von Tatsachenforschung für kritische Theorie und konstruktive Praxis wird nirgends verabsolutiert, aber auch nirgends in Abrede gestellt. „Kritisch-konstruktive Erziehungswissenschaft“ hieß KLAFKIS Programm in der Weiterentwicklung geisteswissenschaftlich-praktischer Tradition, und später schlug KOENIG die „Rekonstruktion sinnvoller Praxis“ als Orientierung erziehungswissenschaftlicher Forschung vor (KOENIG 1982). Erziehungswissenschaft galt als praxisrelevant und als pädagogisch ergiebig.

Diese Bewertung verändert sich heute. Gegenwärtig stehen solche Bewertungen der Erziehungswissenschaft zur Diskussion, in denen sie weniger als konstruktive Aufklärerin pädagogischen Wollens erscheint denn als Überbringerin schlechter Nachrichten, als Gegenspielerin der Pädagogik, der sie die Illusionen nimmt, ohne der Praxis so recht etwas Besseres bieten zu können. In J. OELKERS' Essay „Pädagogik und Erziehungswissenschaft“ (1990 a) lautet die Frage: Wie ist pädagogische Ermutigung heute möglich? Und die absichtlich paradoxe Antwort lautet: Überzeugende Pädagogik kann nur noch im engsten Kontakt mit der Erziehungswissenschaft entwickelt werden, die bisher noch jedes pädagogische Ideal widerlegt hat. Pädagogische Utopien bleiben notwendig, weil das Geschäft der Erziehung nicht aufhört, und auch nicht aufhört, Hoffnungen zu binden – so ungut die Wirklichkeiten sein mögen, unter denen wir erziehen. Pädagogik muß „Mut machen“ – auch wenn uns die Wissenschaft entmutigende Realitäten zeigt. Pädagogische Entwürfe müssen ermutigen oder „Optimismus sichern“, sie müssen dazu „an den Glauben appellieren“ (ohne als Religionsersatz aufzutreten), und müssen „Anhänger finden“. Ihnen steht eine Erziehungswissenschaft gegenüber, die nüchtern die „empirischen Wirklichkeiten von Erziehung bearbeitet“. – Hier wird implizit auch eine Bilanz der „kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft“ gezogen mit der Konsequenz, daß Pädagogik und Erziehungswissenschaft wieder deutlich auseinandertreten. Die Pädagogik malt Wünschbares aus, die Erziehungswissenschaft bringt die kritischen Nachrichten. Die Pädagogik kann und soll Mut machen; die Erziehungswissenschaft entmutigt eher, indem sie desillusioniert.

Dieser Gegensatz von entmutigender Pädagogik und enttäuschender Erziehungswissenschaft – wohl nicht nur prospektiv oder normativ zu lesen, sondern auch als Deutung pädagogischer Leistungen in der Vergangenheit – findet sich ähnlich in H.-E. TENORTS Vorwort zur „Geschichte der Erziehung“. TENORTH kontrastiert die „Pädagogik“ mit einer „Wissenschaft“, die das „Scheitern pädagogischer Ambitionen“ zeigen muß und deshalb enttäuschen muß, auch wenn sie das im Grunde nicht will; er bezeichnet das Problem,

„... daß der Historiker immer wieder das Scheitern pädagogischer Ambitionen zeigen und zur Kritik des pädagogischen Professionalismus beitragen muß, ohne doch die pädagogische Arbeit der Gegenwart nur enttäuschen zu wollen“ (TENORTH 1988, S. 9f.).

Und ähnlich dem, was MAX WEBER einmal als den notwendigen Heldenmut des Politikers beschrieben hat, der einer illusionslos erkannten Wirklichkeit sein „Dennoch!“ entgegenstellt, entwirft TENORTH den Pädagogen, dem das kritische Bewußtsein der Grenzen jeder Pädagogik zum Ansporn neuer pädagogischer Anstrengung wird:

„Eine Lösung in diesem Dilemma kann darin bestehen, pädagogische Identität dadurch zu gewinnen, daß nicht erzieherische Illusion, sondern das kritische Bewußtsein der pädagogischen und gesellschaftlichen Grenzen und Hindernisse zur Leitlinie wird, Pädagogik im Geiste ihres Ursprungs, als aufklärerische Anstrengung einer legitimen öffentlichen Erziehung, immer neu zu versuchen“ (ebd., S. 10).

Die Vorstellung einer enttäuschenden Erziehungswissenschaft, die nur Grenzen und Hindernisse auswies, Hoffnungen als Illusionen destruierte, scheint mir, um bei den zitierten Autoren zu bleiben, gegenüber der „Geschichte der Erziehung“ oder OELKERS’ „Reformpädagogik“ durchaus unvollständig; hier geht es doch um historische Analysen, die von der Frage nach Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Erziehung, nach demokratischer und rationaler Qualität der Pädagogik motiviert und durchzogen sind und Perspektiven öffnen, in denen das Selbstverständnis einer legitimen öffentlichen Erziehung sich situieren kann – das geht in die Idee von der „enttäuschenden Wissenschaft“ nicht ein. Gleichviel, diese Einschätzung besteht hier und bei anderen Erziehungswissenschaftlern, und darauf kommt es mir im Moment an, weil der Dualismus von Enttäuschen und Mutmachen erläutert, an welchen Zug der älteren Pädagogik gedacht sein mag, wenn daran erinnert wird, daß Wissenschaft nicht ausreiche, um die Identität unserer Disziplin zu bestimmen: an die Ermutung pädagogischer Praxis.

In der Einschätzung wissenschaftlicher Kritik als pädagogisch unzureichend oder sogar „unpädagogisch“ kann sich eine jüngere Wissenschaftlergeneration mit den älteren Pädagogen verständigen. Von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik aus gesehen ist philosophische Selbstbesinnung, pädagogische Ethik das „Herz“ oder das „Mark“: „Die Erziehungswissenschaft würde ihr Mark verlieren, wollte sie nur positiv beschreiben und die beunruhigende, von innen quellende Frage nach dem Sinn des Tuns und nach dem rechten Handeln darüber verlieren“ (W. FLITNER 1974, S. 68). So lautete eine der theoretischen Formulierungen des praktischen Auftrags, und praktisch besehen müssen einige der älteren Pädagogen große „Ermutiger“ gewesen sein. Besonders zur Person NOHLS sind Erinnerungen wach, wie sie am Anfang von Heiligenlegenden zu stehen pflegen. Es ist aber nicht zufällig, daß persönliches Charisma, außeralltägliche Individualität, für den „Praxisbezug“ bedeutender Pädagogen der Vergangenheit mit konstitutiv war, während der Forschungs- und Lehrbetrieb moderner Erziehungswissenschaft darauf nicht bauen kann. Große Pädagogen in diesem Sinne gab und gibt es in allen Disziplinen; aber die Frage nach der Identität der Disziplin, die Frage des „Praxisbezugs“ auch in der Erziehungswissenschaft, macht es nötig, sich noch einmal von Nahem zu betrachten, worauf der Praxisanspruch und die praktische Wirksamkeit der älteren Pädagogen beruht haben mag.

Dazu meine These vorweg: Ich denke, daß der Praxisbezug der geisteswissenschaftlichen Pädagogik auf wissenschaftlichen, religiösen und sozialen Voraussetzungen beruhte, die nicht – oder allenfalls um den Preis von Rationalitätsverlusten – wieder herstellbar sind, und daß die legitime Frage nach der praktischen Relevanz heutiger erziehungswissenschaftlicher Forschung nur in der Konzentration auf ihre wissenschaftlichen Aufgaben beantwortet werden kann.

Zum Wissenschaftsbegriff der älteren Pädagogik

Die gegenwärtige realwissenschaftliche Kritik am pädagogischen Idealismus geht davon aus, daß sich die „Wirklichkeit“, auch die Erziehungswirklichkeit, nicht vor allem nach Maßgabe pädagogischer Kriterien entwickelt. Diese Erfahrung stand allerdings auch den geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogen schon offen, deren Unbeirrbarkeit im Praktischen sich ja nicht besonderer Armut an Erfahrung schlechthin, sondern zunächst einer bestimmten Wissenschaftsauffassung (für die die Einsicht in das „Wesen“ der Erziehung nicht durch Erfahrung widerlegbar war) verdankte. Der Unterschied zwischen älteren „idealistischen“ und jüngeren „realistischen“ Positionen liegt nicht darin, daß die Älteren sich für die „Wirklichkeit“ etwa weniger interessiert hätten als die Jüngeren. Daß die Pädagogik von der „Praxis“ und „Erziehungswirklichkeit“ auszugehen habe, daß Handlungsorientierungen ohne Reflexion auf das „Sein“, die geschichtliche Realität des Menschen, nicht geltend gemacht werden können, gehört seit SCHLEIERMACHER und DILTHEY zur allgemeinen Überzeugung. Sondern die Differenz liegt im Verhältnis von Ideal und Wirklichkeit, das im Idealismus als Entsprechungsverhältnis, später mit der „realistischen Wendung“ als Einschränkung des Ideals oder als Widerspruch zwischen Ideal und Wirklichkeit aufgefaßt wird. So konnten sich die älteren Pädagogen der Wirklichkeit verschreiben, ohne dem Idealismus abzusagen – im Gegenteil, jeder erste Blick auf die Wirklichkeit konnte nur die Notwendigkeit von Idealen, jedes nähere Hinsehen dann auch ihre Realität wieder erweisen.

Man kann sich das zum Beispiel daran verdeutlichen, wie NOHL (1926) die „Einheit der Pädagogischen Bewegung“ wissenschaftlich konstruiert. Er stellt zunächst fest, daß die pädagogischen Verhältnisse seiner Zeit „von außen angesehen“ zerrissen und widerspruchsvoll wirken. Wenn man aber „mit dem Licht der Autonomie der Pädagogik“ in diesen „Tumult“ hineinleuchte, und all das entschlossen beiseiteschiebe, „was mit der Bildung des Volkes gar nichts zu tun hat“, dann blieben „die großen, rein pädagogischen Bewegungen übrig“ und von diesen könne man „von vornherein sagen: handelt sich bei dem allem überhaupt um etwas Wahres und Lebendiges, dann muß eine letzte Einheit da sein, aus der es seinen besten Sinn und seine Lebenskraft bezieht: die Einheit eines neuen Ideals vom deutschen Menschen und von einer höheren geistigen Volkskultur“. Daß seine Nachforschungen dieses Ideal dann auch als wirkliches ausmachen konnten, versteht sich nach dieser Einleitung beinahe von selbst.

NOHLs Vorgehen kann ein bestimmtes Verhältnis von Forschung und Reformengagement exemplifizieren, eine Wissenschaftsauffassung, die das Verhältnis von Forschung und pädagogisch-politischer Wirkungsabsicht dadurch nahezu unproblematisch halten kann, daß die Wissenschaft sowieso nur danach trachtet, auf den Begriff zu bringen, was die Realität an im Lichte ihrer Normen Vernünftigem produziert. Die geisteswissenschaftlichen Pädagogen verstanden sich als theoretisierender Teil einer „Pädagogischen Bewegung“, damit unmittelbar der Praxis nahe. „Es wird eine schon mögliche, aus pädagogischen Traditionen hervorgegangene pädagogische Gesinnung vorausgesetzt, die der Reflexion unterworfen wird“ (W. FLITNER 1976, S. 8). Wer so vorgeht, kann annehmen, daß den Praktikern bei der Lektüre seines Beitrages der tiefere Sinn ihres Tuns und Wollens aufgeht, womit seine Forschungsergebnisse, sofern sie überhaupt zur Kenntnis genommen werden, auch schon direkt, nämlich in der Beförderung geistiger Klarheit und Orientierung, wirksam sind. „Die Pädagogik wirkt durch ihre aufklärende Reflexion unmittelbar auf den Praktiker“ (ebd., S. 4). – Das Verhältnis von wissenschaftlicher Erfor-

schung der Wirklichkeit und praktischer Wirkungsabsicht kann erst in dem Maße problematisch werden, in dem sich mit der realistischen Wendung die Auffassung von der Wirklichkeit als „unpädagogischer“ durchsetzt. Die Theoretiker der reformpädagogischen Bewegung brauchten nicht den unangenehmen Eindruck zu haben, der Praxis irgendwelche ihr äußerlichen Sollensvorstellungen aufzudrängen; erst wenn die „Wirklichkeit“ und damit auch die Arbeitsbedingungen und das Alltagsdenken der Praktiker so aufgefaßt werden, daß sie den wissenschaftlich entwickelten Idealen entgegenstehen, müssen die Sollensvorstellungen sich selbst gegenüber grundsätzlich skeptisch werden. Nicht nur die Einsicht in die Pluralität möglicher Utopien und Ethiken, sondern auch demokratische Grundsätze verbieten es dann, Praktiker auf Ideale zu verpflichten, von denen man nicht mehr annehmen kann, daß sie ihnen selbst abgelauscht seien. Gleichzeitig muß Wissenschaft auf ihrem Anspruch bestehen, zu eigenen Einsichten darüber zu kommen, wie die Welt sein könnte; Einsichten, die eventuell in der Erziehungspraxis nicht geteilt werden, ohne dadurch widerlegt zu sein – die Wahrheit wissenschaftlicher Aussagen ist nicht an die Zustimmung des Publikums gebunden.

Religiöse und ständische Elemente des überlieferten Praxisanspruchs

Neben dem Wissenschaftsbegriff der älteren Pädagogen, die hier vereinfachend die „geisteswissenschaftlichen“ genannt werden, waren für ihre Praxisgewißheit auch zwei weitere Elemente konstitutiv, deren eines, ebenfalls von OELKERS (1990 c), jüngst ausführlich untersucht worden ist: die Anlehnung pädagogischer Argumentation an theologisches Denken und, wie man hinzufügen kann, sehr oft auch die Motivation durch persönliche Religiosität. Der in pädagogischen Theorien gegenwärtige Gedanke der „Vollendung“ ist ebenso christliches Erbe wie der vom gläubigen (protestantischen) Pädagogen angenommene persönliche Auftrag, an der Vollendung der Schöpfung mitzuwirken, demgegenüber das (historisch gesprochen: mönchische) Verharren im Kontemplativen, der Rückzug aus den praktischen Forderungen des Alltags, in letzter Konsequenz als müßiger Selbstgenuß verwerflich erscheinen muß. Ein Realismus, der die Verbindungen von Forschung und Reformengagement kappt, ist von dieser Position aus nicht zugänglich; mehr noch, er erscheint als die eigentlich unrealistische Haltung. „Skeptische Resignation und nihilistischer Quietismus sind dem nicht erlaubt, der sich pädagogisch engagiert weiß. Er findet seine Sicherheit, indem er die Verantwortung übernimmt, die auf ihn zukommt, und deren er inne wird“ (W. FLITNER 1976, S. 7). Der Übergang von einer idealistischen und praxisverbundenen zu einer realwissenschaftlich orientierten Pädagogik kann teilweise als späte Säkularisierung dieser Disziplin verstanden werden.

Neben wissenschaftlichen und religiösen gab es schließlich auch soziale Voraussetzungen des Praxisanspruchs älterer Pädagogen, die von den Arbeitsbedingungen heutiger Erziehungswissenschaftler spezifisch verschieden sind. Die Auseinandersetzung mit den Praxisansprüchen der geisteswissenschaftlichen Pädagogen trifft auf die Schwierigkeit, daß sie unter heutigen Voraussetzungen einen Anspruch als „wissenschaftlichen“ ansehen muß, der gar nicht in erster Linie „wissenschaftlich“ gemeint war, sondern nur unter anderem auch in der Wissenschaft seinen Ausdruck fand, und der außerdem nicht spezifisch „pädagogisch“ war, sondern, man denke an MAX WEBERS Auseinandersetzungen mit der „Katheders prophetie“, zum Beispiel unter Soziologen und Nationalökonomien

ganz ebenso verbreitet war. Die soziale Selektivität der Professorenschaft des ausgehenden neunzehnten und des beginnenden zwanzigsten Jahrhunderts brachte es mit sich, daß das meritokratische Prinzip, an dem Berufungen sich orientieren, nicht der Herstellung, sondern der Bestätigung der Zugehörigkeit zu einem sozialen Stand diene, dessen Mitglieder in jedem Fall den Anspruch erhoben, mit ihrem persönlichen Wirken das Gemeinwohl zu fördern, gleichviel ob sie in den oberen Rängen der Universitäten, der Kirchen oder der Politik diejenige „Verantwortung“ übernahmen, auf die ihre Standeszugehörigkeit sie einstellte. Universitätsprofessoren waren in aller Regel schon im gebildeten Bürgertum geboren, einer kleinen sozialen Schicht, der um die Jahrhundertwende etwa fünf Prozent der Bevölkerung zugerechnet werden können. Ein sozialer Aufstieg aus dem Kleinbürgertum (E. SPRANGERS Vater besaß einen Spielwarenladen, W. FLITNERS Vater war Eisenbahnbeamter) oder aus der Arbeiterschaft (A. FISCHERS Vater war Landarbeiter) war zwar möglich, aber aufs Ganze gesehen so selten, daß die wenigen Aufsteiger das Selbstverständnis der Elite, in der sie ankamen, nicht verändert haben. Das Bildungsideal der kultivierten Persönlichkeit, das das Bildungsbürgertum vertrat, schloß nicht die Wissenschaft als fachlich betriebenen Beruf, aber schloß die Selbstbeschränkung darauf als „Banausentum“ ganz ebenso aus wie einen Zweifel an der Überzeugung, „daß die Entscheidung der Zeit schließlich im Geistigen liegt“ (NOHL 1920, S. 9), dessen Entwicklung eben Aufgabe des kultivierten Menschen war, also ihre.

Die Bedeutung der eigenen und dann der „Persönlichkeit“ überhaupt, die anderes ist als nur Fachmensch, nämlich auch politische, kunstsinnige und religiöse Persönlichkeit, war durch materielle Unabhängigkeit gesichert. Solange die wissenschaftliche Laufbahn auf „plutokratischen Voraussetzungen“ (WEBER) aufbaute, konnte die Verfügung über ein Privatvermögen mit dem Effekt unterstellt werden, den umfassenden Charakter der Verantwortung dessen, der dem geistigen Allgemeinen verpflichtet, nicht aber auf ein bestimmtes Arbeitsverhältnis festgelegt ist, hervorzuheben. (Im Beamtenrecht sind solche ständischen Elemente bis heute überliefert.)

Das sind, versteht sich, nur sehr unvollständige Hinweise auf einige Arbeitsvoraussetzungen der älteren Professorenschaft, die zudem unbedingt um einen weiteren Zug preußischen Gelehrtentums, seine zugleich distanzierte und dienende Rolle der politischen Macht gegenüber, ergänzt werden mußten. Hier sollte nur an ein Selbstverständnis moralischer Verpflichtung und sozialer Enthobenheit erinnert werden, weil gerade die Enthobenheit bis in die Gegenwart im Fremdverständnis dort noch weiterwirkt, wo der „Praxisbezug“ geisteswissenschaftlicher Pädagogik rein als Dogma, ohne Rücksicht auf seinen sozialen Kontext, diskutiert wird. Vor der Bildungsexpansion der Nachkriegszeit war wissenschaftliches Arbeiten die Ausübung eines seltenen sozialen Privilegs; die Bereitschaft, sich aus abgehobener sozialer Stellung in den Lauf der Welt einzumischen, ihn „mitzugestalten“, die moralische Verantwortung, die einer Elite aus ihren Bildungsprivilegien erwächst, auch auf sich zu nehmen, hatte darin ständische Grundlagen. Selbstverständlich ist politisches Verantwortungsgefühl nicht an solche Voraussetzungen gebunden; aber die bildungsbürgerliche Haltung und Selbstgewißheit dessen, der für sich persönlich, als Wissenschaft und Wichtigeres treibendes Individuum, politisches Gehör erwartet, ist ein Habitus, ein Standesmerkmal, das in den Praxisbezug geisteswissenschaftlicher Pädagogen einging. Sine qua non konnte ihnen auch die Frage, ob der Wissenschaft als Wissenschaft eine eigene gesellschaftliche Verantwortung zukomme, beinahe gleichgültig sein; sie selbst begründeten ihre Verantwortung anders.

Zu diesem sozialen Kontext gehört dann auch die Frage, worauf dann eine faktische

Wirksamkeit beruht haben mag, also warum der Praxisanspruch der Universitätslehrer bei den Praktikern eventuell auf Interesse traf.

Ich finde es ergiebig, hier dem Ansatz zu folgen, den WEBER in der „Protestantischen Ethik“ und anderen religionssoziologischen Schriften entwickelt hat, weil er genau das in den Blick nimmt: die praktisch-psychologischen Wirkungen, die eine bestimmte „Lehre“ unter verschiedenen sozialen Bedingungen, für verschiedene soziale Gruppen gehabt haben kann. Er fragt danach, welchen ideellen und materiellen Interessen ein bestimmtes Dogma jeweils entsprochen haben kann, und spürt im Durchgang durch ihre soziale Bedeutung dann auch wieder Denkmuster oder Elemente der „Lehre“ auf, die ohne den soziologischen Blick leichter unbeachtet bleiben. So kann man fragen, welche „Verheißung“ die geisteswissenschaftliche Pädagogik etwa für die Volksschullehrerschaft der Weimarer Zeit enthielt, die in einer erbärmlichen materiellen Lage, mit einer als subaltern geltenden Bildung ausgestattet, gleichzeitig zu den „kulturtragenden Schichten“ gehörte und sich überwiegend nicht mit den politischen Kämpfen der Arbeiterschaft solidarisierte – was leistete ihr die geisteswissenschaftlich-ethische Reflexion? Vielleicht auch dies: daß sie die sozial deklassierte Lehrerschaft pauschal als eine Gruppe sinnsuchender Intellektueller ansprach, also nicht als Unterrichtshandwerker, sondern als „Philosophen“ ansprach, sie damit vorwegnehmend sozial aufwertete und die übrigen von der Lehrerschaft gewünschten Statusverbesserungen (bessere Bezahlung, Universitätsausbildung, besseres soziales Ansehen) jedenfalls in Gedanken schon einmal in greifbare Nähe rückte. Diese „Verheißung“ mag von manchen Gruppen um so eher begrüßt worden sein, als sie mit dem Berufsbild verknüpft war, die Lehrer also gerade nicht in den allgemeinen politischen Kampf schickte, sondern ihre soziale Aufwertung als rein standespolitische Forderung zu formulieren erlaubte.

Eine zweite „Wirkung“ der geisteswissenschaftlichen Pädagogik mag darauf beruht haben, wie es ihr gelang, auch das Nachdenken über Erziehung von den politischen Kämpfen der Weimarer Zeit zu distanzieren – keineswegs vollständig, aber doch etwas weiter gehend als viele andere Pädagogiken derselben Epoche. Wahrscheinlich liegt darin mindestens ihre „bleibende Wirkung“ begründet, also der Umstand, daß eine kleine Gruppe geisteswissenschaftlicher Pädagogen zum heute kanonisierten Ausschnitt einer äußerst vielfältigen zeitgenössischen Pädagogik werden konnte, von der der weitaus größere Teil eben wegen seiner politischen Bindungen entweder im Nationalsozialismus nicht überleben konnte oder nach 1945 ganz unakzeptabel wurde. Die „Autonomie“ einer Erziehung, die nur auf den „pädagogischen Bezug“ selbst und auf den Bezug zum Absoluten baut, enthält ja auch eine Art von Ermutigung zum Rückzug der Erziehung aus der Gesellschaft, die keine Orientierung mehr gibt – denn: „Es ist wirklich niemand da, der der Pädagogik die Vision des neuen Menschen gibt, wenn sie nicht den Mut hat, dieses neue Ziel sich selbst aufzugeben“ (NOHL 1920, S. 10)¹.

Ist praktisches Engagement rationalisierbar?

Aufklärende Ermutigung der Praktiker, damit sie ihrem Tun Sinn und Verstand gegeben sehen, nachgehende und perspektivenöffnende Reflexion über das Erzieherische, eine Reflexion der Geistesgeschichte, die auch zu den fachlichen Studiengebieten der angehenden Lehrer Verbindung aufnimmt, dies alles eventuell vorsichtig, aber bestimmt, mit berufspolitischer, allgemeinpolitischer und religiöser Wegweisung vermischt und von Elementen der gängigen Gemeinschafts- und Führer-Ideologien unterlegt – so könnte

man vielleicht den „Praxisbezug“ einiger geisteswissenschaftlicher Pädagogen in der Weimarer Zeit beschreiben; dazu die im engeren Sinne politische Arbeit, Vorträge, Gremienarbeit, Gutachten auf der einen, die pädagogisch-seelsorgerische Einzel- und Gruppenarbeit mit Erziehern, Studenten, Assistenten und Kollegen auf der anderen Seite erwähnen. Vielleicht waren es beeindruckende Einzelpersönlichkeiten, an die man weiterhin denken möchte, wenn es um die Entwicklung des Praxisbezugs heutiger Pädagogikprofessoren zu tun ist. – Aber wie könnte an das Selbstverständnis geisteswissenschaftlicher Pädagogen angeknüpft werden? Es gab einen wissenschaftlichen Anteil ihres Selbstverständnisses und die bewußte Bemühung, die Pädagogik aus der Beliebigkeit des bloßen Mutmachens herauszuholen, um sie der rationaleren Argumentationskultur des wissenschaftlichen Umfelds der Universitäten näherzubringen. Zugleich strebten die geisteswissenschaftlichen Pädagogen aber wohl auch deshalb an die Universitäten, um ihrem Anspruch auf die Führung des „Geistes“ bei der nationalpädagogischen Erneuerung Deutschlands institutionell zu verankern. Der auf eigentümliche Art „moderneren“ (die Trennung von Geistes- und Naturwissenschaften aufhebenden) Wissenschaftlichkeit einer an der nationalsozialistischen Rassenlehre orientierten Erziehungswissenschaft, von der sie bald verdrängt wurden, hatten sie von ihrem Wissenschaftsbegriff her nur Gedanken zur Konservierung bildungsbürgerlicher Werte und einer ständischen Sozialordnung entgegenzusetzen. Ihre Wissenschaft blieb darin in der Weimarer Zeit Teil der immer stärker werdenden sozialen Bewegung hin zur deutschen Volksgemeinschaft (HARTEN 1990).

Dem heute vorwiegenden, kritisch-rationalistischen Wissenschaftsbegriff standen sie distanziert gegenüber. Seltsamerweise scheint heute gerade aus einer bestimmten Interpretation der systemtheoretischen Einsicht, daß „Wissenschaft“ und „Praxis“ sich nach je eigenen Bedingungen entwickeln, wieder eine Bereitschaft zur Anerkennung einer Pädagogik zu entstehen, die als unwissenschaftlich bezeichnet wird, aber doch nicht nur Vorgeschichte, sondern Identitätsbestandteil unserer Disziplin sein solle – als ob die Unterscheidung von Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis eine Einladung an Wissenschaftler enthielte, sich von den Ansprüchen der Wissenschaftlichkeit zu dispensieren, wo sie praktisch wirksam werden wollen. Man braucht die systemtheoretische Formulierung und soziologische Fundierung der Freiheit der Wissenschaft nicht nur so zu lesen, daß Forschung und Theoriebildung sich von der Praxis kritisch abheben – das tun sie –, sondern muß wohl zusätzlich auch den Gedanken in den Mittelpunkt stellen, daß die eigenlogische Entwicklung von Wissenschaft die Chancen für Selbstreflexion steigert, also die Möglichkeit jeder Disziplin, sich kritisch mit sich selbst und ihrer Theoriegeschichte auseinanderzusetzen. In diesem Sinne könnte, wenn erziehungswissenschaftliche Forschung die Pädagogik der Weimarer Zeit noch genauer analysiert haben wird, auch darüber diskutiert werden, ob die überlieferte Entgegensetzung von „positiver Wissenschaft“ und „Pädagogik“ überhaupt in die systemtheoretische Unterscheidung von „Theorie“ und „Praxis“ übersetzbar ist. Vielleicht stellt sich heraus, daß „Pädagogik“ im Sinne der Geisteswissenschaft nicht die „Praxis“ ist, von der heutige Erziehungswissenschaftler sprechen und der sie ein Eigenrecht zugestehen (TENORTH unterscheidet forschende Wissenschaft als „Avantgarde der Moderne“ von der außerwissenschaftlichen „Weisheit der Pädagogik“, 1990, S. 114, 117). Wenn man „Pädagogik“ als Bezeichnung für Handlungslehren der Praxis von „Erziehungswissenschaft“ unterscheiden will, ist diese Pädagogik wohl nicht mehr dieselbe wie die Wissenschaft gleichen Namens der Geisteswissenschaftler. Damit würden Traditionslinien konstruiert und normativ verlängert – als solle heutige „Praxis“ ihre Vorgeschichte in der geisteswissenschaftlichen Päd-

agogik finden, während „Erziehungswissenschaft“ ihre Vorgeschichte woanders finde. Wenn man jedoch, wie es der systemtheoretischen Kritik an Alteuropa gar nicht fremd ist, geisteswissenschaftliche Pädagogik als „Einheit von Theorie und Praxis“ auffaßt, als Einheit von Wissenschaft, Handlungslehre und sozialer Bewegung, wäre zu überlegen, ob sie nicht *in toto* resorbiert werden muß. Dann hätte Erziehungswissenschaft zu bestimmen, was sie heute als Wissenschaft von der Geisteswissenschaft unterscheidet, und zugleich zu erläutern, welche Praxisbezüge sie unter ihren eigenen Voraussetzungen haben kann².

Zur pädagogischen Kritik der „positiven Wissenschaft“

Bisher ist jedoch ein zentrales Problem nicht berührt, das sich in der Entgegensetzung von „ermutigender Pädagogik“ und „desillusionierender Wissenschaft“ zu erkennen gibt. Der „pädagogische Grundgedankengang“ der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zielte darauf, eine Berufsethik für die Erzieherchaft zu entwickeln, und dieser Anspruch ist nicht „elitär“ und läßt sich nicht mit Beobachtungen zum sozialen Wandel der Gelehrtenrolle zurückweisen. Das Selbstverständnis der Pädagogik als „praktischer Wissenschaft“ be ruft sich darin auf das Vorbild der ältesten Fakultäten, Theologie, Jurisprudenz und vor allem Medizin, die ihre Lehre grundsätzlich an den praktischen seelsorgerischen, rechtspflegerischen und ärztlichen Aufgaben orientieren und dazu auch eine je eigene Berufsethik entwickelt haben, die für die Medizin ihren eindeutigsten Ausdruck im hippokratischen Eid findet. In Analogie dazu ist eine pädagogische Ethik als Berufsethik für Lehrer und Erzieher denkbar. Der Status wissenschaftlicher Arbeit ist damit aber traditionellerweise nur negativ bestimmt.

Die geisteswissenschaftliche Entgegensetzung von „Pädagogik“ als praktisch sinnvoll, wenn nicht sogar sinnstiftend, und „positiver Wissenschaft“ als wertfrei-objektivierender, damit Werte zerstörender Erkenntnissuche geht auf eine Wissenschaftstheorie des Jahrhundertbeginns zurück, die man sich besonders klar an WEBERS Ausführungen zum Verhältnis von Wissenschaft und Religion (WEBER 1919) oder an FREUDS Ausführung zum Verhältnis von Wissenschaft und Weltanschauung (FREUD 1933) vor Augen führen kann. Letztlich ist der Gegensatz aber so alt wie die Wissenschaft selbst. Unter der Herrschaft religiöser Systeme konnte sich der Anspruch der historisch jüngeren Fakultäten der Natur- und Sozialwissenschaften auf diesseitige, vom Menschen frei gesuchte Erkenntnis nur so entwickeln, daß die Wissenschaft von einer Zuständigkeit für ethische Fragen Abstand nahm. Deren Bearbeitung blieb Sache der Kirche. Dennoch enthielt die wissenschaftliche Erkenntnissuche von Anfang an den Anspruch, keinen „Wert“ als grundsätzlich unbefragbar oder tabu gelten zu lassen, also kein religiöses und kein politisches Dogma als Forschungsverbot zu akzeptieren. Dieser Eigenlogik objektivierenden Erkennens steht jede Metaphysik feindlich gegenüber; während dies aber für die kirchliche Metaphysik seit Galilei und für die Geschichtsmetaphysik seit den Inquisitionen des zwanzigsten Jahrhunderts deutlich ist, erweist sich der wesentlich subtilere Mechanismus, der in der Ent-Wertung von Wissenschaft, ihrer Definition als an-ethisch besteht, als dauerhafter. Wenn etwa gesagt wird, als Erziehungswissenschaftler erkenne man einen Tatbestand, als Pädagoge bewerte man ihn; Erziehungswissenschaft müsse Illusionen zerlegen, Pädagogik dagegen formuliere Hoffnungen und könne praktisch-ethisch Stellung nehmen, dann lebt darin der Naturforscher früherer Epochen weiter, der nur als Mensch von dieser Welt Wissenschaftler sein konnte, als sinnsuchendes und ethischer Orientierung bedürftiges Wesen

aber außerwissenschaftlichen Mächten gehorchte. Es kennzeichnet eine Pädagogik, die das wissenschaftliche Erkennen brauchen will, ohne ihm einen eigenen Wert beizumessen.

Wenn auch die WEBERSche Vorstellung einer absoluten Trennung von Tatsachenurteil und Werturteil in der Erziehungswissenschaft wie andernorts kritisiert wird – es sind zu unterscheidende Urteile, die aber in jedem Handeln und Erkennen aufeinander aufbauen –, fehlt doch teilweise das Bewußtsein davon, daß die Definition wissenschaftlicher „Wahrheit“ selbst auf einem ethischen Postulat beruht. Die Unterscheidung von Tatsachenaussage und Werturteil ist für wissenschaftliches Argumentieren geboten, aber dieses Gebot selbst ist ein ethisches, nicht etwa als Ergebnis von Tatsachenforschung ableitbar, sondern ihr als ethisches Axiom und Grundentscheidung des wissenschaftlich Forschenden vorausgesetzt. Die Annahme, daß freiem, vom Menschen selbst verantwortetem methodischem Forschen ein Wert zukomme, ist in der jüngeren Vergangenheit durchaus auch von seiten der Pädagogik vertreten worden. Wenn Pädagogen sich seit Jahrzehnten dafür verwenden, daß in den allgemeinen Schulunterricht wissenschaftliche Elemente eingehen und daß die Lehrerbildung verwissenschaftlicht werden solle, ging es dabei nicht hauptsächlich darum, der Wirtschaft mehr tüchtige Techniker zuzuführen oder die Lehrer gründlicher mit erprobten Unterrichtstechniken bekannt zu machen, nie ausschließlich um einen Begriff von Wissenschaft als Lieferantin rein technischen Wissens, sondern um die Vorstellung, daß die Suche nach objektiver Erkenntnis zur Selbstverantwortung des „mündigen Menschen“ dazugehöre. Alle Schüler sollten mindestens die Chance haben, ein Interesse an diesem forschenden Zugang zur Welt zu entwickeln, alle angehenden Lehrer mindestens so viel Erfahrung mit der Wissenschaft gewinnen, daß sie sich denken können, was Wissenschaft – wäre. Diese Idee droht aber heute innerhalb der Erziehungswissenschaft dort wieder zu scheitern, wo das abwertende Urteil der geisteswissenschaftlichen Pädagogik über die in sich wert-lose, an-ethische Wissenschaft nicht aufgearbeitet wird. Es wird dann unklar, warum Lehrerbildung und allgemeine Schulbildung auch „wissenschaftlich“ sein sollten, zumal eine rein technische Begründung überhaupt nicht trägt – noch ist nirgends nachgewiesen, daß wissenschaftlich studierte Lehrer in irgendeinem technischen Sinne bessere Lehrer seien als solche, die keine wissenschaftliche Berufsausbildung erfahren haben.

Für den Wissenschaftler selbst liegt in diesem Urteil die Zumutung, daß er sich als Lieferant eines aufklärenden Wissens verstehen dürfe – und jede neue Information klärt uns über irgend etwas auf –, aber in ethischer Hinsicht nur die Wahl habe, sich entweder außerwissenschaftlichen Normen zu unterstellen oder zuzugeben, daß er ethisch gleichgültig sei. Die dritte und der Wissenschaft eigene Möglichkeit, nämlich die Selbstverpflichtung auf die Ethik objektivierenden Erkennens, ist darin nicht gegeben. Ein verbreiteter Zweifel am Sinn erziehungswissenschaftlicher Forschung verdankt sich zwar auch der berechtigten Kritik an der Aufopferung von Forscherleben und Forschungsmitteln für unwichtige Projekte, geht aber wohl ebenso sehr auf die vom metaphysischen Standpunkt aus gefällte und von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in modifizierter Gestalt übernommene Verurteilung wissenschaftlichen Erkennens als „an sich wertlos“ zurück.

Zum praktischen Wert von Forschung

Eine zweite Problematik im Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Pädagogik führt in den Bereich der pädagogischen Anthropologie. Ich zitiere eine Nebenbemerkung, die

sich am Abschluß der Darstellung eines erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekts findet: „Wenn schon nicht aus Neugier und wegen des esoterischen Interesses, etwas wissen zu wollen, was man noch nicht weiß, dann aus der Absicht der Verbesserung eines im Konsens als unbefriedigend bewerteten Zustands sollten wir daher ...“ das vorgestellte Forschungsprojekt fortsetzen. Wieder findet sich die Entgegensetzung von Forschung, hier: Neugier, Interesse am Wissen auf der einen, Praxisbezug und praktischer Verbesserungsabsicht auf der anderen Seite, die auch dem Gegensatz von desillusionierender Forschung und konstruktiver Pädagogik zugrundelag, hier allerdings mit einem hoffnungsvollen Zusatz: Es gibt offenbar ein Interesse am Wissenwollen, das weder im Desillusionieren noch in der Verbesserungsabsicht aufgeht. Hier ist ein Problem der pädagogischen Anthropologie angesprochen, das in vielen Lehrerveranstaltungen auftaucht und mit der Frage nach dem Sinn wissenschaftlicher Arbeit eng verbunden ist. In die Formulierung, daß das Interesse am Forschen ein „esoterisches“ sei, geht das kritische Bewußtsein der bleibenden sozialen Exklusivität wissenschaftlichen Arbeitens ein; aber aus der Verkürzung, die diese soziale Bedingung ausspart und das Forscherinteresse damit zum Sonderinteresse von Eingeweihten macht, kann erst der Gegensatz zur pädagogisch-praktischen Bedeutung von Forschung entstehen, die dann außerhalb ihrer oder zusätzlich, etwa in pädagogischer Nutzenanwendung, zu suchen ist.

Ich bin nicht sicher, ob sich in der pädagogischen Tradition zu dieser Theorie der Wissenschaftler-Neigung als letztlich doch geistesaristokratischer Sache triftige Gegenargumente finden lassen. Das Ideal geisteswissenschaftlicher Pädagogen jedenfalls war eher das der „angemessenen Berufsfindung“ einerseits, also die Vorstellung, daß jeder einzelne die zu ihm passende Tätigkeit ergreifen solle und nicht etwa jedermann Wissenschaft treiben, sowie die Vorstellung der „Lebensalter“, von denen nur die ersten dem Lernen und dem Erzogenwerden, die folgenden dann der produktiven Tätigkeit in verschiedenen Berufen gewidmet sein sollen, von denen wieder das Weiter-Forschen, -Lernen und -Philosophieren eine rare Ausnahme bildete. Dazu paßte die Lehrpraxis geisteswissenschaftlicher Pädagogen, die den Hörern nicht „Wissenschaft pur“ anboten, sondern Reflexionen vortrugen, die bei den Dozenten vertiefte wissenschaftliche Studien verlangten, nicht aber bei den Hörern. Der Wissenschaftler brauchte Wissenschaft und mußte imstande sein, dem Publikum den wissenschaftlich aufgeklärten pädagogischen Grundgedankengang vorzutragen, nicht: es in wissenschaftliche Forschung einzuführen. Beim Publikum waren philosophisch-ethische Interessen vorausgesetzt.

Angesichts des heutigen Ideals, die wissenschaftlich geprägte Kultur allen und die Universität möglichst vielen zugänglich zu machen, genügt es aber nicht mehr, das Interesse an Forschung und Theoriebildung, das Bedürfnis, etwas wissen zu wollen, was man noch nicht weiß, als Wissenschaftler-Interesse aufzufassen; zurecht halten uns die Studenten entgegen, daß sie gar nicht Wissenschaftler werden wollen.

Die Psychoanalyse hat dieses Problem, wenn ich recht sehe, vorläufig stimmiger gelöst. Sie sieht bei ausnahmslos allen Menschen ein Bedürfnis nach Forschung entstehen; aus den „infantilen Sexualtheorien“, die notwendig scheitern müssen, entwickelt sich eine lebenslange Suche nach Verstehen, Wissen, Begreifen, Theoriebildung, ein Interesse am Forschen, dessen individuell allerhöchst unterschiedliche Schicksale – von einem der Analyse und Forschung gewidmeten Leben bis zur völligen, aber dann eben auch nicht spurlosen Verdrängung des Wissenwollens – sie untersucht. Der „Bildungswert“ oder praktische Wert von Forschung kann von dieser Theorie aus darin gesehen werden, daß die Suche nach Erkenntnis immer auf Widerstände trifft; näher betrachtet zeigen sie sich als persönliche und gesellschaftliche Interessen, die nicht erkannt sein wollen, und stellen den

Forschenden kontinuierlich vor die praktische Entscheidung, ob und warum er diese Interessen gelten lassen (und damit seine Erkenntnissuche abbrechen) will oder nicht. Eine solche Anthropologie schließt es aus, das Bedürfnis nach Forschung als Forscherbedürfnis anzusehen, dem ein praktisches Bedürfnis eigener Art entgegengehalten werden müßte.

Wahrscheinlich sind in pädagogischen Anthropologien vergleichbare Ansätze enthalten, die es erlauben, den praktischen Eigenwert objektivierender Wissenssuche herauszuarbeiten – eine Voraussetzung zur Klärung der Frage, wie erziehungswissenschaftliche Forschung mit der pädagogischen Praxis verbunden ist.

Zum Gegenstand der Erziehungswissenschaft

Schließlich wird das Verhältnis von Pädagogik und Erziehungswissenschaft dort problematisch, wo es um die Frage des Gegenstands der Erziehungswissenschaft geht – ob sie denselben oder einen anderen Gegenstand habe als die Pädagogik. In der Regel wird gesagt, es handele sich um denselben Gegenstand, die Erziehung, der nur von seiten der Erziehungswissenschaft mit anderen Fragestellungen, Methoden und Theorien betrachtet werde als von seiten der Pädagogik. Die Erziehungswissenschaft analysiere Erziehung realwissenschaftlich-kritisch, die Pädagogik unterziehe sie normativer Reflexion. Und häufig wird, als zweite Verbindungsebene, die gemeinsame praktische Verantwortlichkeit eingeführt; erziehungswissenschaftliche Forschung zielen, wie die Pädagogik, nur mit anderen Mitteln, auf die Verbesserung der Erziehungswirklichkeit, auf eine bessere Verbesserung sozusagen, auf „wissenschaftliche Pädagogik“.

Die Frage, wie mit dem theoretischen Erbe der „großen Entwürfe“ umzugehen sei, ist damit aber noch nicht geklärt und kann wohl auch nur behandelt werden, indem man diese Entwürfe zunächst auf den Begriff zu bringen sucht, ohne sich nur ihrem Selbstverständnis anzuschließen. Ich versuche das in folgender Richtung: Die Pädagogiken der Neuzeit haben eine utopische Dimension, die sich mit den gesellschaftlichen Entwicklungen verändert. ROUSSEAUS Utopie war eine andere als die Utopien der Reformpädagogen und diese wieder anders als die Utopie gegenwärtiger „wissenschaftlicher Pädagogiken“, aber ihr gemeinsames Kennzeichen ist, daß sie die Analyse der Erziehung immer mit dem Anspruch moderner Gesellschaften auf die bewußte Gestaltung sozialen Wandels verknüpfen. Dieser Anspruch, der moderne von traditionellen Gesellschaften unterscheidet, hat von seinen Anfängen an auch die Wahrnehmung der physischen Grundlagen des gesellschaftlichen Lebens verändert; wie alle andere „Natur“ wurde dann die Naturtatsache der physischen Selbsterneuerung der Menschheit in das umfassende Projekt der sozialen Selbsterneuerung hineingezogen. Überall haben Gesellschaften auf die „Entwicklungstatsache“ (BERNFELD) mit irgendeiner Erziehung reagiert, und aus der europäischen Antike wie aus anderen Schriftkulturen sind Erziehungslehren überliefert, aber erst moderne Gesellschaften des Okzidents haben den Umstand, daß die Alten sterben und Kinder nachwachsen, als dynamisches Potential aufgefaßt und als solches dem Projekt der Moderne eingefügt. Jetzt entsteht die Vorstellung, daß neben anderen Universalien gesellschaftlichen Lebens, etwa der Arbeit und der Politik, auch der Wechsel der Generationen ein Ausgangspunkt für die Gesellschaft sein könne, die ihre Geschichte vermenschlichen, in menschliche Hand legen will. „Pädagogik“ ist die Summe der Reaktionen moderner Gesellschaften auf die Tatsache ihrer physischen Selbsterneuerung.

In ihren Pädagogiken denken moderne Gesellschaften in zwei Richtungen über sich hinaus, in Richtung auf die „Natur“, die ihnen den kontinuierlichen Wechsel ihrer physischen Grundlagen vorgibt, und in Richtung auf die „Zukunft“, die in irgendeinem spezifischen Sinne als „neu“ gegenüber den Gegenwart vorgestellt wird. Wenn diese doppelte Transzendenz häufig, jedenfalls bis in die geisteswissenschaftliche Pädagogik hinein, religiös gedeutet worden ist, läßt sie sich doch auf rein diesseitige Begriffe bringen. Wegdenken läßt sie sich allerdings nicht; der Bezug auf eine der Gesellschaft vorausgehende Natur einerseits und auf eine künftige Überschreitung der bestehenden sozialen Ordnungen andererseits ist für Pädagogik konstitutiv (und begründet auch die spezifische Stellung der Erziehungswissenschaft unter den Human- und Sozialwissenschaften, die Verbindung von Anthropologie, Psychologie und Soziologie unter einer eigenen Perspektive)³.

Gegen die utopischen Konnotationen der Pädagogik richtet sich heute die Kritik, die die konservativen Funktionen der Erziehung hervorhebt – Erziehung sei immer auch „Reproduktion“, eingebunden in die Mechanismen der Erhaltung bestehender sozialer Institutionen. So notwendig es ist, diese Selbstverständlichkeit gelegentlich in Erinnerung zu rufen, wie das etwa LUHMANN/SCHORR gegenüber dem pädagogischen Utopismus der 60er und 70er Jahre getan haben, so beschränkt bleibt doch ein wissenschaftlicher Zugriff auf die pädagogischen Utopien, der ihre Untauglichkeit für Bildungsplanung oder Lehrerberatung zum Leitfaden der Analyse macht. Hinter dieser Kritik steckt ein verkürzter Praxisbegriff, der die erziehungswissenschaftliche Forschung in die Pflicht nehmen will, sogleich in Ratschläge zu münden, und deshalb verlangt, sie müsse den pädagogischen Utopien nachsetzen, um sie auf das Maß des heute Machbaren oder Planbaren zu reduzieren. Die Idee von der „praktischen Wissenschaft“ transportiert hier ein Selbstverständnis von „Auftragsforschung“ in die Erziehungswissenschaft, die dann meint, ihre Nützlichkeit durch einen Realismus empfehlen zu müssen, der sich vom Utopischen so weit wie möglich distanziert.

Die Distanzierung ginge jedoch nicht weit genug, wenn die Erziehungswissenschaft ihre Aufgabe ausschließlich darin sähe, mit dem utopischen Denken zu konkurrieren. Als interessierte Gegnerin der Pädagogik bleibt sie Teil der Landschaft, die sie auch überblicken soll. Wenn die Erziehungswissenschaft zur Zeit weniger in Aufträge eingebunden ist, als sie es in ihrer Entstehungsphase war, liegt darin auch eine Chance für sie, als Wissenschaft ihre eigenen Fragen bestimmter zu entwickeln, das kann heißen: Geschichte und Gegenwart pädagogischer Utopien in ihrem Zusammenhang mit dem Anspruch der Moderne auf bewußte Selbsterneuerung der Gesellschaft zu rekonstruieren.

Anmerkungen

- 1 Diese Überlegungen können hier nicht ausgeführt werden, wollen als Hypthesen angesehen werden. Auszuführen wären, neben vielem anderen, die deutlichen Unterschiede zwischen den geisteswissenschaftlichen Pädagogen: NOHL glaubte, daß die Pädagogik eine „Vision des neuen Menschen“ und andere „Ideale“ selbst schaffen könne und solle; W. FLITNER hat das nicht geteilt; für ihn gab es nur die Möglichkeit nachgehender Reflexion schon vorhandener „pädagogischer Gesinnung“. Darin sind auch Unterschiede der religiösen und politischen Orientierung impliziert.
- 2 Die Anerkennung einer „unwissenschaftlichen Praxis“ enthält möglicherweise auch ein wohlmeinendes Mißverständnis gegenüber den „Praxisorientierten“ innerhalb der Disziplin, also denen, die nach der Untersuchung „Zur Lage der Erziehungswissenschaft“ als weniger forschende Subkultur bezeichnet werden, das Mißverständnis, sie wollten von sich aus ihre Pra-

xisorientierungen von Wissenschaft unabhängig entwickeln. ROEDERs Ergebnisse (1990) weisen in die entgegengesetzte Richtung. Wenn 65 % aller Pädagogikprofessoren dem Lehrerberuf den Rücken gekehrt haben, um zu promovieren und sich an eine Hochschule zu bewerben (ebd., S. 657), muß man annehmen, daß nicht vor allem Statusgründe und geringere Lehrbelastung dafür ausschlaggebend waren, sondern ein Interesse an der Verbindung von Lehre mit wissenschaftlicher Arbeit, die in der Schule schwerer zu realisieren ist. Auch sonst ist eine Forschungsorientierung deutlich. ROEDER findet, daß die Professoren „Praxiskontakte“ für die eigene Forschung „durchgängig positiv“ bewerten, sie als „besonders wichtige wissenschaftliche Anregung“ schätzen, und findet zugleich, daß an dieser Einschätzung insofern etwas nicht stimmt, als die Ausdehnung von Praxiskontakten im umgekehrten Verhältnis zur Ausdehnung der Forschungs- und Publikationstätigkeit steht. Diese Inkongruenz weist darauf hin, daß in unserer Disziplin eine Norm existiert, in der Praxiskontakte aufgewertet werden – wir sind eine „praxisorientierte“ Disziplin –, und die Befragten diese Norm anerkennen, indem sie an Praxiskontakten loben, sie seien forschungsrelevant, gleichviel ob ihre persönliche Erfahrung dies bestätigt oder nicht. Zugleich existiert eine zweite, die universitäre Norm, daß ein Professor forschen solle. Sie geht in die Fragestellung ein, und die Antworten zeigen, daß auch sie anerkannt wird: Die Praxiskontakte werden nicht in ihrer Praxis-, sondern in ihrer Forschungsrelevanz gelobt. Schließlich gehört als dritte Norm für Hochschullehrer die wissenschaftliche Anforderung dazu, daß ein Wissenschaftler seine Gedanken der fachöffentlichen Kritik aussetzen solle, indem er sie publiziert; der Befund, daß bei uns wie in anderen Fächern „beträchtliche Unterschiede“ (ebd., S. 663) zwischen den Selbstangaben über Veröffentlichungen und objektiveren Messungen bestehen, macht deutlich, daß auch diese Norm anerkannt ist. Der „Praxisanspruch“ mindert ihre Geltung offenbar nicht, denn Übertreibungen zur eigenen Publikationstätigkeit sind bei uns ähnlich ausgeprägt wie in anderen Sozialwissenschaften, die unseren Praxisanspruch nicht kennen (ebd.).

Diese Befunde erlauben die Deutung, daß das Selbstverständnis der Professoren des Fachs in der Verbindung von Praxisorientierung und Wissenschaftsorientierung liegt. In bezug auf die tatsächlichen Aktivitäten läßt sich eine forschungsaktive und eine praxisgebundene Subkultur unterscheiden; in bezug auf normative Orientierungen müßte man aber wohl von einer „aktiv forschungsorientierten“ und einer „passiv forschungsorientierten“ Subkultur sprechen, denn auch die weniger wissenschaftlich Aktiven anerkennen ihrerseits die Forschungs- und die Publikationsnorm. So ist ROEDER zuzustimmen, wenn er feststellt, daß die Vermittlung von Praxisorientierung und forschender Erziehungswissenschaft eine wichtige Aufgabe bleibe.

- 3 Es kann nicht ausgeschlossen werden, daß es mit „Pädagogik“ in Zukunft auch wieder zu Ende geht; daß also die Tatsache des Generationswechsels nicht mehr in Projekte der gesellschaftlichen Selbsterneuerung einbezogen wird, keine Utopien mehr weckt, wie das auch vor unserer Zeit und in anderen Kulturen der Fall war. Der hier verwendete Begriff der „Pädagogik“ ist nicht überhistorisch gefaßt, sondern an die Geschichtlichkeit der Moderne gebunden. – Es ist nötig, einen solchen oder besseren allgemeinen Begriff von „Pädagogik“ zu entwickeln, schon um den Gegenstand von Erziehungswissenschaft im Kontext der anderen Projekte der Moderne situieren zu können und damit die Vorstellung zu überwinden, daß wir es nur in unserer Theoriegeschichte mit „Utopien“ und eventuell einem irgendwie „spezifisch pädagogischen“ Mangel an „Realismus“ zu tun hätten. Die Utopien der Modernisierung, mit denen es die Wirtschaftswissenschaften, die Politologie, die allgemeine Soziologie zu tun haben, halten darin jeden Vergleich mit den pädagogischen Entwürfen aus.

Literatur

- BAUMERT, J./P.M. ROEDER: Forschungsproduktivität und ihre institutionellen Bedingungen – Alltag erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 73–97.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1974 (14. Aufl.).
- FLITNER, W.: Rückschau auf die Pädagogik in futuristischer Absicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976), S. 1–8.
- FREUD, S.: Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. XXXV Vorlesung. GW XV, Imago, London 1940, S. 170–197.

- HARTEN, H.-C.: Rassenhygiene und Erziehungswissenschaft im Nationalsozialismus. Unveröff. Ms. Berlin 1990.
- KOENIG, E.: Aufgaben und Probleme handlungsleitender Erziehungswissenschaft. In: E. KOENIG/P. ZEDLER (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn/München 1982, S. 80–103.
- NOHL, H.: Die neue deutsche Bildung. In: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt a.M. 1949, S. 9–20 (zit. als NOHL 1920).
- NOHL, H.: Die Einheit der Pädagogischen Bewegung. In: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt a.M. 1949, S. 21–27 (zit. als NOHL 1926).
- OELKERS, J.: Tradition und Fortschritt in der Erziehungswissenschaft. Einführende Überlegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 25 (1979), S. 831–851.
- OELKERS, J.: Utopie und Wirklichkeit. Ein Essay über Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 1–13 (a).
- OELKERS, J.: Rezension zu J. DERBOLAV: Grundriß einer Gesamtpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 625–628 (b).
- OELKERS, J.: Vollendung: Theologische Spuren im pädagogischen Denken. In: N. LUHMANN/K.E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M. 1990. S. 24–72 (c).
- ROEDER, P.M.: Erziehungswissenschaften – Kommunikation in einer ausdifferenzierten Sozialwissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 651–670.
- TENORTH, H.E.: Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim/München 1988.
- TENORTH, H.E.: Erziehungswissenschaft und Moderne – Systemtheoretische Provokationen und pädagogische Perspektiven. In: H.-H. KRUEGER (Hrsg.): Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft. Opladen 1990, S. 105–121.
- WEBER, M.: Wissenschaft als Beruf. In: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen 1973 (4. Auflage), S. 582–613 (zit. als WEBER 1919).

Anschrift der Autorin

Dr. Elisabeth Flitner, Le Débuché, La Ronce, F-92410 Ville d'Avray.